تدريس الفلسفة: غاياته ومناهجه

توفيق الشريف

يطرح تدريس الفلسفة مشاكل متشعبة على **مستويين إثنين: مستوى المناهج ومستوى الغايات**. ذلك لأن الوسائل المعتمدة في هذا التدريس والاهداف المرسومة له بقيت غير محددة لدى الاساتذة بالرغم من المناشير الرسمية التي ما انفكت إدارة البرامج والتكوين المستمر ترسلها في كل بداية سنة دراسية وبالرغم عن صدور العديد من النشريات وحتى الكتب لأساتذة اهتموا بهذه المسألة(1).

* * *

ونحن سنحاول في هذا البحث أولا الكشف عن المناهج والأهداف المقررة لنتبين في مرحلة ثانية الوضع السائد في الممارسة الفعلية لتدريس هذه المادة ثم نستخرج الصعوبات الموضوعية التي حددت العيوب والاخطاء في هذا المجال. ويمكن بالتالي أن نشير إلى بعض الحلول ونقترح بعض الإصلاحات التي يمكن إدخالها على تدريس مادة الفلسفة في التعليم الثانوي.

* * *

الكشف عن المناهج والغايات المقررة:

لكل عمل تربوي أهداف وغايات وإذا كانت الأهداف تجسيم للغايات فذلك لأن الخطوط الاساسية الكبرى تعكس دوما الاختيارات الجوهرية اللازم اعتبارها. «فالغايات تحكم الأغراض والأغراض تحكم الأهداف»(2) وتبعا لذلك فإن الأهداف هي ترجمة البرامج إلى دروس. فكيف جُدِّدت الغايات والأهداف لهذه المادة؟ وإلى أي مدى أدرك المهتمون بتدريس الفلسفة ترابط الوسائل بالغايات التعليمية؟ وهل الممارسة الفعلية الموجودة تسير وفق هذا الإدراك؟

* * *

حددت التوجهات الرسمية المرافقة للبرامج هذا الترابط بين الوسائل والغايات فيما يخص تدريس مادة الفلسفة نذكر منها ما يلي «**إنّ موادّ البرنامج يجب أن تعالج في إطار مشكلي بالاعتماد على دراسة النصوص الفلسفية تحليلا ونقدا**» «**إن التيارات الفلسفية والمذاهب الفكرية يجب أن تعالج كذلك بطريقة غير تلقينية وبصورة نقدية** فالتعرض إليها يكون عند دراسة محاور البرنامج **دون تفضيل أو إهمال لتيار فلسفي على حساب أو لفائدة تيار آخر** وذلك بابراز مواقف القدامى والمحدثين ، العرب والاجانب». وتهدف هذه الوسائل الى «**تنمية الروح النقدية**» لدى التلاميذ وتدريبهم على التخلص تدريجيا من الأحكام المسبقة والقوالب الجاهزة و«**اكتساب منهجية واضحة في التفكير تخول لهم تحررا حقيقيا**» بحيث يُدرّب التلميذ على أن يسعى بفكره الخاص إلى تحديد الحقيقة ومعالجة المشاكل والبحث بطريقة منهجية ومعمقة.

* * *

ولم يبرز هذا التحديد الوارد للغايات والاهداف من تدريس الفلسفة ضمن النصوص الرسمية والإدارية فحسب وإنما برز كذلك نفس هذا التحديد **في كل الملتقيات** التي نظّمها الإطار التربوي للمادّة سواء بطلب من الأساتذة أو داخل عمليات التأطير البيداغوجي خاصة منذ تعريب الفلسفة شعورا بضرورة إعادة النظر في البرامج المقررة والمنهجية المرجوّة. وقد **نظمت عدة ملتقيات على المستويين القومي والجهوي** عُنيت في **البداية بتقويم الكتاب المدرسي وإصلاحه**[3].

ثم وقع **الإهتمام بالمقال الفلسفي طرحه وتقويمه**[4] و«**دراسة الأثرين المسترسلين**»[5] و«**بالطبع ملتقيات حول منهجية تدريس الفلسفة**[6] بصفة عامّة حيث وقع الاهتمام خاصة بضرورة تطوير الوسائل التربوية كعمل المجموعات وبيداغوجية طريقة النص في تدريس الفلسفة ، وأهمية المطالعة والمقالة الفلسفية والعروض كوسائل هامة لتحقيق الغاية الأساسية. وأخيرا اهتمت الملتقيات بمسألة فلسفة برنامج الفلسفة وقضية ترتيب المسائل المقررة.

* * *

إن المحلل لهذه الاعمال التي صدرت في المجلات الفلسفية وداخل بحوث خاصة تعكس **لنا مدى وعي الإطار التربوي** من أساتذة ومتفقدين بما تقتضيه طبيعة مادة الفلسفة من شروط ضرورية لتدريسها على أحسن وجه فقد أجمع الأساتذة في العديد من المرّات منذ بداية السبعينات وخاصة عند صدور قرار التعريب على ضرورة تجنّب الطريقة التلقينية (كطريقة إلقاء الدروس) وإستبدالها بطرق نشيطة تعتمد عى دراسة النص لما لها من أهمية. فالنص هو الركيزة الأساسية لأنه لا يمثل فحسب المنطلق الموضوعي للحوار والتفكير والبحث وإنما هو كذلك المجال الذي ينبغي أن يتم فيه تدريس الفلسفة.

ولتدعيم هذا المطلب انبثقت ظاهرة البحث عن النصوص العربية الملائمة وحركية كبرى واسعة النطاق في كل الجهات لترجمة النصوص من أمهات الكتب الفلسفية ونشرها في ملفات مختلفة يطول ذكرها (7) وبجانب الأعمال الكبرى التي أوجبها تأليف الكتاب المدرسي الأول في كل طبعاته وتأليف الكتاب المدرسي الثاني من ترجمة للنصوص وتزويدها بالتوابع التربوية كتحديد المصدر والهوامش التوضيحية والأسئلة وتعويض نصوص الشرّاح بنصوص أصلية للفلاسفة وإضافة نصوص جديدة(8) نجد كذلك مجموعات من النصوص المختارة وفق كل المحاور المدرجة في البرنامج وشارك في هذا العمل أغلب الأساتذة والعمل لا يزال متواصلا إلى اليوم خاصة داخل المراكز الجهوية للتوثيق التربوي التابعة للمعهد القومي لعلوم التربية.

* * *

إن **هذا العمل المتواصل يستند في الواقع إلى قناعة** عند ذوي الاختصاص من أن طريقة شرح النص في تدريس الفلسفة لها امتيازات على الطريقة التقليدية التلقينية «من حيث أنها تستنبط من طبيعة التفكير الفلسفي ذاته الذي هو أساسا حوار يمنح التلاميذ، حسب قولة الأستاذ عز الدين شبيل في بحث له، فرصة للمساهمة في إحيائه ومواصلته»(9).

فالنص يحول، خاصة عند تنويعه، دون احتكار المعرفة والتفكير في اتجاه واحد كما يسمح بدفع البحث الجماعي إنطلاقا من الممارسات الفلسفية ذاتها. **ولم يكتف الباحثون في هذه المسألة بابراز المزايا ولم يغفلوا عن المشاكل** التي تعترض الأستاذ والتلميذ عند ممارستهما للنص كمبدإ بيداغوجي أساسي. **فلدراسة النص شروط ضرورية إذ انعدمت ، إنعدمت معها إيجابيتها.** يحتاج تحليل النص **التوجيه والتنسيق**. إذ النص ليس غاية في حدّ ذاته. ينبغي أن يكون محكم الإختيار ليوظف عند طرح أو **تبيان الإشكالية** الخاصة بالمحاور المدروسة في كل أبعادها. ولهذه الأسباب تبين أن نجاح هذه المنهجية المرجوة يتوقف كثيرا على مهارة الأستاذ وتكوينه ولا تكون طريقة شرح النصوص ناجعة إلا إذا عمد الأستاذ طيلة السنة إلى ضبط منهج محدد قابل **للتنويع والإثراء**، مرن يستخدم عدة وسائل تحول دون الوقوع في رتابة الدروس الجافة. وانطلاقا من هذا الوعي تولدت فكرة العمل في إطار المجموعات(10) التي تسعى إلى تنويع الحصص فتغير الإطار العام للتدريس من علاقةبين «باث ومتقبل» إلى إيجاد علاقة تبادل وتعاون بين الأستاذ والتلميذ وقد وُضعا كطرفين مشاركين في عملية التواصل والبحث.

* * *

أما مسالة المطالعة والعروض ، فقد استرعت كذلك إهتمام الأساتذة في العشرية الأخيرة الذين أدركوا أن المطالعة متمّمة لعمل الأستاذ من ناحية ومعمقة لعمل التلميذ من ناحية أخرى فهي **تمكن من التعامل مع الآثار الفلسفية وتدرب على القراءة**

لتعمق التكوين الفكري وتوسع في معالجة المسائل. ويُعزز هذا العمل دراسة النص إذ هو يسلّح التلميذ بجملة من المعارف من ناحية ويدربه على استخدام بعض المفاهيم والمصطلحات الفلسفية من ناحية أخرى الأمر الذي يدخل على حصص تدريس الفلسفة حركية تجعله يختلف عن التدريس المدرسي بمعناه الكلاسيكي، على أن هذا العمل لا يخلو بدوره من مشاكل وصعوبات على الأستاذ والإدارة تجاوزها من بينها توفير الكتب والإشراف على إعارتها بصفة دورية وتوجيه التلاميذ إلى طريقة استعمالها باستخدام الجذاذات وأخذ الملاحظات للقيام فيما بعد بعرض فصول منها أو طرح المشاكل التي تثيرها. وذلك قصد تحسين المستوى الفكري العام بإثراء التدخلات أثناء الدرس والرفع من مستوى التحرير في المقالات الفلسفية الذي انخفض كثيرا في السنوات الاخيرة(11).

* * *

وهكذا فإن المعاينة الأولية لواقع تدريس الفلسفة في الأقسام النهائية لتبرز لنا تحسنا ملحوظا فيما يخصّ وعي الأساتذة بالغايات وترابطها بالوسائل خاصة عندما نقارن بما يمارس الآن في المعاهد بما كان عليه وضع المادة في العشريتين الاخيرتين. ففي أواخر الستينيات وقد تركز آنذاك تدريس الفلسفة لم يكن هناك تأطير بيداغوجي بالمعنى الحقيقي الأمر الذي أوكل مسألة الغايات والوسائل إلى اجتهاد الأستاذ ومبادراته الخاصة. اما في السبعينيات وخاصة قبل تعريب الفلسفة فقد اعتمد الاساتذة في التدريس بالرغم من وضوح الغايات المقررة «نصوصا جافة» يتعامل معها التلميذ والاستاذ تعاملا حرًا وقد كانت غزيرة في محاور معينة كالتعابير الثقافية ومحور العمل والملكية أو محور التخلف أو الدولة والسلطة وكان ذلك بالطبع على حساب محاور أخرى فلسفية. وقد أدى هذا التفضيل في حالات كثيرة إلى تحول درس الفلسفة إلى ما عُرف بـ «الشطحات الايديولوجية» يندفع فيها الاستاذ أمام جمهور من التلامذة غضّ ، تمارس عليه بالتالي ما سمي في كتاب تقويم تدريس الفلسفة بـ «الفاحشة الفكرية»(12).

ومنذ قرار تعريب الفلسفة حرص الجميع على كسب رهان التعريب حيث كان من الضروري إنجاز العديد من الأعمال في ظروف صعبة وسريعة وكسب تقدم بيداغوجي لتجاوز بعض المشاكل التي كانت عالقة بتدريس المادة.

* * *

على أن المحلل لواقع التدريس الآن لا يستطيع أن يغفل عن استفحال ظاهرة عدم الاكتراث بالغايات والوسائل الضرورية لهذه المادة عند التطبيق والاكتفاء بتدريس يطمس طبيعة الفلسفة ويمكن ان تشخص هذه الظاهرة بعيوب خمسة:

1 ـ **فالعيب الاول**: ويتمثل في **جهل الغايات أو تجاهلها**. إذ غالبا ما يغيب على الاذهان أن تدريس الفلسفة فن صعب يتطلب الخبرة والكفاءة ويتجه نحو غايات لا يمكن ان تحقق دون اعتماد وسائل خاصة بحيث لا تعتمد الوسائل أو الطرق من أجل تحقيقها الخاص كوسائل وطرق وإنما توظف دوما للهدف. إن سيادة الوسائل على حساب الغايات توهم كل الاطراف المعنية بهذا التدريس من أنّ الأمور تجري على أحسن

ما يُرام (التلاميذ ـ الاستاذ ـ الإدارة والمتفقد) في حين أنّ ذلك يؤدي في الغالب إلى إنهيار كل نجاعة حقيقية لتدريس الفلسفة. إن الاهتمام بتحسين الوسائل لم يكن دوما مواكبا لتحديد الغايات. فبقدر ما وقع الاعتناء بتطوير الطرائق بقدر ما وقع اهمال تحديد الغايات ومراجعتها.

2 ـ **والعيب الثاني**: يبرز في **اقتران تجاهل الغايات بأفكار مخطئة او ناقصة** حول طبيعة الهدف ذاته. إن هدف تدريس الفلسفة هو مساعدة التلميذ او ترشيده لكسب روح نقدية وبالتالي فإن تدريس الفلسفة يفترض فلسفة معينة أي نظرة عامة حول مختلف جوانب التجربة الانسانية وبالتالي فهو ملزم بالاجابة أو على الأقل بطرح السؤال التالي: ما التلميذ الذي نريده دون حصر الإجابة في إتجاه أحادي النظرة. غير أن التصورات التي نلمسها لدى أغلب المدرسين لا تعدو أن تكون من صنفين: صنف **«طوباوي ـ أيديولوجي»** يعطي للمادة دورا يفوق حدودها يتفاقم عند البعض ويتضاءل عند البعض الآخر فيتراءى خلف النصوص والتوجيهات المعتمدة وصنف ثاني **«علماني»** أو **«براقماطي»** يجعل من تدريس الفلسفة سعيا وراء الحصول على شهادة الباكالوريا لاقتحام الجامعة فتتحول الدروس الى ما يمكن ان نسميه **«بكلرة»** Bachotage[13] أي في شكل تمارين مقتضبة، جافة تأتي على كل المحاور وتهتم خاصة بالمواضيع الممكنة في الامتحان وفي الدورة القادمة بالذات. فيتلف هدف تنمية الملكة النقدية او التفكير الحرّ بما يتطلب من حيرة وتساؤل متواصل. ويُصبح تدريس الفلسفة منافيا لطبيعة الفلسفة نفسها[14].

3 ـ **أما العيب الثالث** الذي يتراءى لنا يتلخص في الإهتمام بالعمل المدرسي **دون العمل على ربط المسائل بالمحيط الاجتماعي** والتفكير في جملة العلاقات التي تشدّ التلميذ إليه. لذلك ينبغي ان تستقي الامثلة من المحيط فلا يُعقل مثلا ان ندفع بالتلميذ إلى اهتمامات بعض المختصين Erudition ونهمل في نفس الوقت القضايا والمشاكل المطروحة في المجتمع الذي يعيش داخله.

4 ـ **على أن النزعة الإجتماعية المبالغ فيها أو الاقتداء بما هو اجتماعي تتحول بدورها إلى خطإ رابع إذا كانت على حساب التفكير الحرّ والشامل**. فدور الفلسفة ليس فحسب جعل التلميذ يدرك ما يحيط به وإنما كذلك من مهام الفلسفة أن تكون الانسان في كل اهتماماته. فلا تُفضل الواقع على حساب الفكر ولا تعني بالتفكير الاجوف على حساب الواقع. ينبغي أن تعمق التجربة الفكرية للتلميذ حتى يتذوق التنظير والتحليل من خلال الممارسات الفلسفية المختلفة.

5 ـ **وأخيرا العيب الخامس** الذي يمسّ بالطرق المعتمدة يكمن في تواجد نزعة تدريس **المهارة الجدلية او الخطابية العلمانية** تحصر الغاية من تدريس الفلسفة في تغليب التكوين العلمي أو التقني على الاعتناء بالحس الفلسفي ذلك الذي يدفع التلميذ إلى اكتساب نظرة شمولية يهتمّ بكل المسائل خاصة وأنّ المجتمع يعمد اليوم إلى تكوين أخصائيين يعجزون على الإهتمام بمسألة تخرج عن دائرة تخصصهم الضيقة . وفي هذا الصدد يمكن الإشارة إلى أن تدريس الفلسفة يحيد عن غايته فيعمل بدون وعي على تدعيم هذا التوجه عندما يركز على بعض المسائل كالمسائل الأبستمولوجية ويهمل المسائل الوجودية والوجدانية والعملية أو عندما يفرغ تدريس الفلسفة من النصوص الفلسفية الكبرى ليستبدلها بنصوص انتروبولوجية حديثة[15].

* * *

الأسباب والصعوبات:

إنّ الكشف عن واقع تدريس الفلسفة والعيوب التي تعتريـه يشترط البحث عن الأسباب والخلفيات التي تحدده. إذ تعترض هذا التدريس في تونس صعوبـات يمكن أن نقسّمهـا إلى قسمين: **الصعوبات العامة والصعوبات الخاصة.** الأولى تتعلق بكـل التلاميذ والثانية تختلف باختلاف الشعب والجهات والأساتذة.

الصعوبات العامة:

يحلّ الشاب أو الفتاة بالأقسام النهائية بكل شعبهـا بعـد أن درّب وروّض في أغلب **الأقسام على جملة من المعارف والمعلومات والقيم** قدمت إليه كمعلومات يقينية وأفكار جاهزة لا يمكن الطعن فيها والشكّ في قيمتها بحيث تكون عند التلميذ جملة من **العادات والآليات والمنعكسات** الشرطية **كالتقبل السريع والترديد والحفظ** الامر الذي يجعله لا يحاول في الغالب تجاوز المعدل الذي يمكنه من الإرتقاء من سنة إلى أخرى. لذلك فانـه عند حلوله بحصص الفلسفة لا يحتار فحسب في أمره وانما يحدث له نفـور من المـادة. وتظاف إلى هذه الصعوبة النفسية صعوبات أخـرى تنتـج عن طبيعـة المـادة كعمـل غير واضح الأهداف والوسائل لدى جمهور التلاميـذ وأوليـائهم بـالـرغم من **الجـدة التي تمثلها مادة الفلسفة بالنسبة للتلاميذ باعتبارها مادة جديدة تدرس لاول مرة فـان لهم تصورا لها قبل ان يشرعوا في دراستها كمادة.** ويتمثل هذا التصـور عامة في كونها شيئا صعبا جدا تنفرد به مجموعة من المختصين[16].

وفي بعض الحالات نجد نفس النظرة الخاطئة حتى عند البعض من **إطارات التدريس للمواد الاخرى فهي عند بعضهم دراسة سفسطائية** لا طائل من ورائها خاصة عندما ينظر إليها بالمقارنة مع المواد العلميـة والتقنيـة. وهي عنـد البعض **الآخر خطيرة** لذلك يعمدون إلى تشويهها وتسليح التلاميذ ضد نظرياتها ويصـل الأمـر ببعض الأوليـاء إلى القيام بعملية **رقابة سرية على كراسات أبنـائهم تؤدي في بعض الحـالات إلى تقـديم شكوى إلى الإدارة.**

وهكذا فإن الصعوبات الأولى تتمثل في نظرة الآخرين للفلسفة. وعلى الأستاذ أن يبذل جهدا كبيرا لتجاوز هذه النظرة المسبقـة . كـما عليـه أن يـدرك الصعـوبـات التي تعترض التلميذ كإزدواجية اللغة والثقافة المترتبة عنها فيعمل على ترغيبـه إذ لا يمكن أن يوفق بصورة فعلية في تدريسه مالم يكن التلميذ مستعـدا وراغبـا في ممـارسـة التفكير الفلسفي . فالمشكل المعالج لا يشدّ الانتبـاه إلاّ إذا كـان يعبرّ عن حـاجـة من حـاجـات التلاميـذ. إلاّ أنّ **تدريس الفلسفة يتطلب من الأستـاذ اتخّاذ مـوقف واضـح ممّا** يتضمنه محتوى البرنامج فهو لا يستطيع تبليغه كما تُبلغ محتويـات البرامـج في المـواد الأخرى **لكن هذا لا يسمح له بأن ينغلق في اتجاه واحد.**

وأخيرا يشترط التدريس في الفلسفـة **القيام بعمل شخصي متواصل** لكيفية تناول المسائل والنصوص والبحث عن مصادر أخرى يثري بها الدروس الامـر الـذي يفـرض على أستاذ الفلسفة أن **يكون مكوّنا تكوينا فلسفيا متينا**[17]، وله خبرة بيداغوجية. وهذه الصعوبة لا تعترض فحسب الأساتذة الجدد والمتربصين وإنما نجدها كـذلك عنـد العديد من الأسـاتذة القدامى الذين لم يواكبوا عملية تطوير البرامج ولم يحـرصـوا على

تكوينهم المستمر.

وأخيرا نجد صعوبة انهاء البرنامج ومجابهة امتحان الباكالوريا الذي يلاحق الأساتذة في كل سنة وبالنسبة لكل الاقسام التي يدرسون بها عكس ما نجده عند بقية الأساتذة في المواد الأخرى الذين ليست لهم دوما أقسام نهائية وان وجدت فهي لا تشمل كامل أوقاتهم.

الحلول والاصلاحات

استخرجنا إلى حدّ الآن بعض العيوب والصعوبات العامة والخاصة التي حددت ممارسة تدريس الفلسفة في الثانوي فما هي الإصلاحات المكنة رغم هذه الصعوبات الموضوعية؟ وما هي الحلول المقترحة على ضوء هذا الكشف لواقع التدريس؟

I ـ الإصلاحات في مستوى النسق التعليمي ككل:

أ) **إعادة النظر في عملية توجيه** التلاميذ إلى الشعب الأدبية والعلمية والترشيحية. بحيث يجب أن يكون التوجيه على أساس تفضيل شعبة على أخرى وإنما بحسب القدرات الحقيقية للتلميذ بعد أن يكون قد هيّء لأن يوجه إلى أي شعبة من الشعب.

ب) **أن يوزع تدريس الفلسفة** بالنسبة لكل الاقسام على سنتين حتّى يمكن من تدريب التلميذ بصورة تدريجية على الفكر الفلسفي

II ـ الإصلاحات على مستوى المادة:

يجب أن تدرس الفلسفة بصورة محكمة تربط بين الغايات والوسائل لا على مستوى الوعي النظري فحسب، بل كذلك على مستوى التطبيق الفعلي. إن الأستاذ الذي يدرك ذلك يستطيع أن يتجاوز الصعوبات المذكورة. وهذا يفترض استخدام الطرق الآتية:

أ) **الاهتمام بالشفاهي والكتابي على حد السواء والتدرج في تدريس المسائل حسب تسلسل منطقي** يسير وفق ترتيب واضح لفصول البرنامج ويمثل هذا الترتيب مشكلة تسترعي انتباه الجميع.

ب) **ترتيب المسائل وتوزيعها**: لقد طرحت هذه المسألة في العديد من المرات فبجانب الترتيب الذي يقدمه البرنامج المقرر والذي لا يُلزم الأساتذة نجد طرقا مختلفة(18) فمن الأساتذة الذين اعتادوا الانطلاق من محور ماهية الفلسفة ومنهم من اعتاد الانطلاق من محور الطبيعة والثقافة ومنهم من تعوّد على البداية من محور الابستمولوجيا. ومنهم من لا يسير وفق ترتيب محدد فينطلق من امر ليذهب إلى آخر دون ان يتفطن إلى الارتباط المنطقي ودون ان يدرك مرور الوقت فيباغته حلول نهاية السنة الدراسية وهو لم يعالج أهم المسائل. وقد تبين هذا الامر للمتفقدين وللمرشدين التربويين اثناء زياراتهم للاساتذة. ولعله من الضروري هنا أن نشير إلى أهمية ترتيب مسائل البرنامج وهو يبرز وحدة المواضيع وترابطها ويسمح للاستاذ بالتدرج في معالجة الأمور دون الوقوع في عمل عشوائي[19] على أن كل ترتيب يخضع إلى مبادىء توجهه فقد تكون منطقية أو تاريخية أو وظيفية. ونحن نقترح في هذا المجال الابتعاد عن الترتيب التاريخي لتجنب السرد والتلقين وتوخي الترتيب المنطقي الذي ينطلق من تحديد لماهية الفلسفة بحكم الرغبة عند التلاميذ للحديث عن هذا المجهول لديهم ثم معالجة المسائل الثقافية، فالشخصية ثم الاخلاق العمل والملكية والدولة للانتهاء بالمسائل

المعرفية. اللغة والتفكير والابستمولوجيا بكل فصولها . وان هذا الترتيب ينطلق من البسيط إلى المعقد أي من المسائل القريبة من اهتمام التلميذ إلى المسائل النظرية والمعرفية التي تتطلب ترويضا كبيرا. بحيث ان الترتيب يستجيب من ناحية إلى التوجيهات الرسمية التي تشير إلى ضرورة العمل «على ابراز تداخل المسائل والترابط فيما بينها حتى تحصل الوحدة التأليفية بين أبواب البرنامج» [20]ومن ناحية أخرى يرغّب التلميذ على الروح النسقية التي تجمع بين الشمولية والتمفصل.

ج) **ويحتاج الترتيب العام للبرنامج إلى توزيع سنوي يخصص لكل محور فترة زمنية كافية تساعد الأستاذ وتنبّهه إلى الحدود الزمانية** حتى لا يهمل مسائل **لفائدة مسائل أخرى أو يسرع حيث لا يجب الإسراع**. وفيما يلي نموذج من التوزيع السنوي:

التوزيع السنوي لبرنامج الفلسفة
شعبة الآداب والعلوم
حسب الترتيب المقترح

الشهر	المحور
سبتمبر ـ اكتوبر	ـ الفلسفة ـ خصائصها ـ مجالاتها ـ الايديولوجيا
نوفمبر	ـ الطبيعة والثقافة والتعابير الثقافية
ديسمبر	ـ الشخصية
جانفي	ـ التجربة الخلقية ـ الشغل والملكية
فيفري	ـ الأسرة والدولة والديمقراطية والحرية
مارس	ـ اللغة والتفكير ـ وإشكالية المعرفة
أفريل	ـ ابستمولوجيا الرياضيات والعلوم التجريبية
ماي	ـ ابستمولوجيا علوم الحياة والعلوم الانسانية

ملاحظة: يمكن أن تقام في السداسي الثاني مراجعة في شكل إعداد جماعي لجذاذات مرة في الاسبوع

تنويع الحصص:

يبدو في الظاهر أن تدريس الفلسفة لا يمكن أن يكون إلا من خلال الطرق المتعارفة والوسائل المتداولة كالدروس النظرية وشرح النصوص الفلسفية . لكن تدريس هذه المادة يحتاج في الواقع أكثر من غيره إلى استنباط الوسائل والمناهج المتنوعة التي من شأنها أن تدفع بالتلاميذ إلى الاقبال على عملية التفكير الفلسفي وما تتطلبه من مجهود شخصي ومحفزات خارجية وداخلية أي موضوعية وذاتية، فإن احتكر الاستاذ الكلمة في المسائل المطروحة وسقط في تدريس روتيني للنصوص فانه سيبعث في نفوس التلاميذ الشعور بالملل والعجز. لذلك ينبغي اللجوء الى تنويع الحصص لاثراء التدريس وادخال حركية باستعمال بعض الوسائل والطرق الحديثة نذكر منها عمل المجموعات، العروض،

التأمل في مفاهيم فلسفية ـ كما ذكر الزميل المؤدب ـ ، البحث في مواضيع إنشائية، القيام بحصص تأليفية للمراجعة والربط بين المسائل، ثم استخدام الأشرطة السينمائية القصيرة. وفي هذا الإطار أقدم فحسب كشفا [21] حول الأشرطة السينمائية المتوفرة والتي يمكن استغلالها في حصص الفلسفة. علما بأنه يجب التفكير والسعي إلى إخراج أشرطة تونسية باللغة العربية تكون مسايرة لمحاور البرنامج الرسمي وليس ذلك بعسير على الإطار التربوي للمادة الذي يشعر بضرورة شدّ انتباه التلاميذ للتعمق في المسائل الهامة الاجتماعية منها والنفسية وحتى الوجودية والتي لكونها تطرح بصفة مجردة ونظرية قد لا تفهم بما فيه الكفاية.

وفي ما يلي قائمة تتضمن الأشرطة القصيرة والمتوسطة وتحليل موجز لمحتواها والجدير بالملاحظة أننا استقينا هذه القائمة من نشريات مصلحة التوزيع بالمركز الثقافي الفرنسي (الموجود بـ 87 شارع الحرية تونس). ويمكن لكل أستاذ أن يستعيرها حسب التراتيب المعمول بها.

وقد اعتمدنا في تصنيفها على المبدإ التالي:

1 ـ الأشرطة الفلسفية العامة.

2 ـ الأشرطة ذات الطابع العلمي والتي يمكن أن تستغل في بعض المسائل.

3 ـ الأشرطة الفنية التي يمكن أن توظف لباب التعابير الثقافية كالفنّ مثلا.

استخدام الأشرطة السينمائية في حصص الفلسفة

العنوان	التعليق على المحتوى
حداثة الاخلاق الكانطية	حوار بين عدد من المفكرين تديره السيدة دينا دريفوس (30 دقيقة).
جان جاك روسو	حياة الفيلسوف من خلال آثاره (30 دقيقة).
رني ديكارت	حياة الفيلسوف من خلال آثاره (20 دقيقة).
اللغة 1	اللغة ومشاكل سوء الفهم ـ خطورة استعمال المفاهيم والانماط اللغوية (30 دقيقة).
اللغة 2	التواصل والفهم ـ اللاشعور الفردي واللافردي ـ من يتكلم؟ (35 دقيقة).

اللغة 3	ما هي الألسنية؟ هل العرض لغة؟ اللغة والثقافة (30 دقيقة).
اللغة 4	اللاشعور الثقافي ـ محاسن ومساوي الصورية اللغوية . ما هو موضوع اللغة؟ اللاشعور والفرد (30 دقيقة) .
قراءة لنص كانطي	قـراءة وتعليق لنص مقتطف من نقـد العقـل العملي ـ الكتاب الاول ، الفصل الثالث، تحت اشراف جان لويس شادين (25 دقيقة).
الفلسفة والاخلاق	حـوار بين ألان بـاديو ـ مساعـد بكليـة رانس ومشال هنري استاذ بكلية الآداب والعلـوم الانسـانيـة بمـوبلي (30 دقيقة).
الفلسفة وعلم النفس	حوار بين بعض الأساتذة من بينهم المفكر ميشال فوكـو حول علاقة الفلسفـة بعلم النفس وتحـديـد لهـذا العلم (32 دقيقة).
الفلسفة وتاريخها	حـوار بين بعض الأسـاتذة حـول الفرق بين التـاريـخ بصفة عامة وتاريخ الفلسفة بصفة خاصة (31 دقيقة).
الفلسفة والحقيقة	جـان هيبوليت، كانقلام ـ ريكور ـ فوكو... يتحاورون في الفلسفة والحقيقة (52 دقيقة).
أخلاق واحدة ام أخلاقـان لبرقسون	بعض الفلاسفة يتناولون التناقض بين الاخلاق الفردية والأخلاق الإجتماعية (31 دقيقة).

2 ـ الأشرطة العلمية:

مكعبات كـوهن	دراسة لرائز معقد حول النمو الوراثي للطفل ثم حول المجال المرضي النفسي (40 دقيقة).
المستوى الحسي والحركي	انعكاسات النقص الوجداني على السلوك الحسي ـ

والنمو الوجداني	الحركي لدى الرضيع (من 7 إلى 18 شهرا) 7 دقائق
الإدراك والخيالي	دراسة للإدراكات التي تظهر في الأحلام وفي حالة التنويم وفي حالة مرضية مصطنعة او مثارة (30 دقيقة).
إعادة التربية الوظيفية في الطب التحليلي	طريقة تهدف إلى إعادة العلاقة بين المريض والعالم دراسة المريض أثناء معالجته (24 دقيقة).
نظرات حول المرض النفساني	بحث دقيق حول لغة المرضى النفسانيين وكيفية الدخول في عالم متماسك غريب (40 دقيقة).
هلوسة	ذهان نسقي متواصل (25 دقيقة).
صرع	دراسة كلينيكية تجريبية (25 دقيقة).
في نجدة الحساب	علم الحساب في استعماله داخل العلوم الطبيعية (30 دقيقة).
القواعد	عدة أمثلة تبيّن كيف تكون القواعد الرياضية عاملا أساسيا للتنظيم في الحياة (11 دقيقة)
من الأداة إلى الآلية	تعريف للقوة وانعكاساتها (30 دقيقة).
الثقل	تجربة نيوطن وبعض التجارب البسيطة (16 دقيقة)

3 ـ الأشرطة الفنية:

المدرسة التكعيبية	دراسة للمدرسة التكعيبية من خلال آثار بعض الرسامين (17 دقيقة).
الإنطباعية والإنطباعية الجديدة	أثر الإنطباعية في فنّ الرسم الحديث (26 دقيقة).

بيكاسو، الرسام ونمطه	دراسة لآثار بيكاسو الحديث (26 دقيقة)	
فان قوق	تفسير الحياة النفسية للرسام من خلال لوحاته (20 دقيقة)	
50.000 سنة من الفن الحديث	محاولة تفسيرية للأشكال التي اتخذها الفن في علاقته بانماط المجتمعات وتطورات المعرفة (25 دقيقة).	
مسالك سيزان	الآثار الفنية التي أنتجها سيزان والاماكن التي عاش فيها (18 دقيقة).	

الخاتمة

إن هذه الإقتراحات لتنويع وسائل تدريس الفلسفة في الأقسام الثانوية لا تغطي كل الأمكانات في هذا المجال . فنحن لم نعالج مسألة العروض لأنها استرعت إهتمام الأساتذة في عدة بحوث، كما أننا لم نبحث في مسألة الربط بين النصوص والدراسة المسترسلة للاثار الفلسفية ومسالة المقال الفلسفي وتقويمه وذلك لأن الزملاء المشاركين قد عالجوها.

الشروح

(1) انظر كتاب تقويم تدريس الفلسفة باللغة العربية الذي تناول بالبحث المراحل التي قطعت في التعليم التونسي بكل أشكاله : الشكل الزيتوني والخلدوني ، والشكل المدرسي المختلف. شعب التعليم الثانوي والترشيحي من منشورات معهد علوم التربية تونس 1982.

(2) النشرة التربوية نوفمبر 1983 العدد الرابع ص 42.

(3) نشير هنا إلى ملتقى تقييم كتاب الفلسفة في 18 و19 ماي 1979 بالمركز الدولي بالحمامات.

(4) ملتقى الموضوع الفلسفي طرحه وتقويمه ـ نزل الماجستيك تونس 12 ـ 13 جانفي 1979.

(5) ملتقى دراسة الآثرين المسترسلين نزل الماجستيك 14 ـ 15 مارس 1980.

(6) ملتقى منهجية تدريس الفلسفة ـ نزل المرجان طبرقة ـ 25 و26 أفريل 1980.

(7) انظر منشورات مراكز التوثيق التربوي.

(8) انظر الطبعة الثالثة لكتاب الفلسفة ـ المقدمة لجنة الاصلاح والمراجعة لسنة 1980.

(9) عز الدين شبيل ـ المعهد المختلط بمنزل بورقيبة مقال تحت عنوان «بيداغوجية طريقة النص في تدريس الفلسفة» صدر بالمجلة الفلسفية بباجة ماي 1980.

(10) انظر البحث الذي قام به الاستاذ عبد الكريم اللعبيدي صدر بالمجلة الفلسفية بباجة 1980 تحت عنوان «ماذا تعني عبارة منهجية تدريس الفلسفة» ومقال تحت عنوان «عمل المجموعات» وتقرير لجنة عمل المجموعات بنفس المجلة.

(11) انظر مقال للاستاذ محسن الزارعي نشر في المجلة الفلسفية باجة سنة 1980 تحت عنوان «أهمية المطالعة في تدريس الفلسفة».

(12) انظر كتاب تدريس الفلسفة باللغة العربية في تونس ص 117.

(13) كما يقول الاستاذ المرزوقي في المقال الفلسفي في الباكلوريا ص 47 ـ 48.

(14) في هذا الصدد يمكن الرجوع الى سقراط الذي يرى في الفلسفة اكتمالا لانسانية الانسان عن طريق التحرر الفكري (محاورة الفايدون).

(15) انظر تغلب بعض المحاور على المحاور الاخرى وسيادة بعض المواضيع في امتحانات الباكلوريا على مواضيع أخرى.

(16) انظر المجلة الفلسفية ـ صفاقس اكتوبر 1983 العدد الخامس .

(17) انظر مقال الاستاذ عمران البوخاري خواطر حول صورة استاذ الفلسفة في بلادنا تونس جوان 1980 مجلة الفلسفة.

(18) انظر مسالة الترتيب عند أبي يعرب المرزوقي ـ المقال الفلسفي في الباكلوريا ص 13.

(19) انظر كتاب المرزوقي المذكور.

(20) انظر التوجيهات المرافقة لنص البرنامج لسنة 1982.

(21) انظر العدد الثاني من مجلة شؤون تربوية للادارة الجهوية للتعليم الثانوي افريل 1984 ـ مقال للاستاذ توفيق الشريف.